

L'apprentissage du vocabulaire : une recherche sur l'effet du co-texte

26-8-2013

Marieke Nijmeijer

3920577

Begeleider : Dr. F.A.C. Drijkoningen

Master Frans: Educatie en communicatie

Table des matières

1.	Introduction	p. 5
2.	Base théorique	p. 6
	2.1 L'apprentissage ou l'acquisition d'une langue seconde	p. 6
	2.2 Les stratégies d'apprentissage	p. 12
	2.3 L'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire	p. 14
	2.4 Le texte à trous	p. 19
3.	But et hypothèse	p. 25
4.	Méthode	p. 26
	4.1 Matériel	p. 26
	4.2 Le test	p. 27
5.	Résultats	p. 28
	5.1 Le groupe Vwo	p. 28
	5.2 Le groupe Havo	p. 32
	5.3 Le total	p. 34
	5.4 Discussion	p. 35
6.	Conclusion	p. 38
7.	Bibliographie	p. 40
8.	Annexe	p. 42

L'apprentissage du vocabulaire : une recherche sur l'effet du co-texte

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over het gebruik van gatenteksten en dan met name over het effect van de co-tekst op het goed kunnen invullen van de gemaakte gaten. De bijgevoegde literatuur laat zien dat onder andere de input erg belangrijk blijkt te zijn voor het zich eigen maken van een nieuwe taal (Krashen, 1985). Naar aanleiding van deze informatie was de mijn interesse gewekt om te kijken hoe een tekst kan bijdragen aan het leren van nieuwe woorden. Daarom is er gekozen om te testen hoe een co-tekst bijdraagt aan het goed invullen van een gatentekst. De centrale probleemstelling is of co-tekst een leerling voorziet van genoeg informatie om het juiste woord te kiezen tussen de vier opties die gegeven worden (multiple choice).

Het onderzoek is gedaan op een middelbare school, in een Vwo 5 en een Havo 4 klas. De leerlingen in deze groepen zijn 16 t/m 18 jaar oud en hebben al een aantal jaren Frans gehad op school. Voor het onderzoek zijn een viertal teksten uitgezocht, 2 per groep. De teksten voor Vwo 5 waren havo-examenteksten en de teksten voor Havo 4 waren Vmbo-examenteksten. In de teksten hebben wij gaten gemaakt door woorden weg te halen waarvan gedacht werd dat ze met behulp van de co-tekst juist ingevuld zouden kunnen worden.

De resultaten laten zien dat de groep in zijn geheel meer dan de helft van alle antwoorden goed had (59,5%). Dat zou een indicatie kunnen zijn dat de co-tekst genoeg informatie biedt voor het invullen van de gaten. Ook werd een verschil tussen de twee niveaus geconstateerd. De Vwo groep heeft beter gescoord dan de Havo groep.

Dit zou aan een aantal oorzaken kunnen hebben. De onderwerpen per tekst kunnen een invloed gehad hebben op het tekstbegrip in zijn geheel, maar ook op de afzonderlijke woorden, waaronder diegene die ingevuld moesten worden. Daarnaast was het niveau van de leerlingen lastig in te schatten, ondanks dat de betreffende docent wel een indicatie had gegeven van de teksten die konden worden gebruikt.

Hoewel het niet het doel van dit onderzoek was om een vergelijking te maken tussen de beide niveaus is dit wel kort behandeld omdat er een verschil te zien was in de resultaten. De Havo groep leek namelijk meer moeite en tijd nodig te hebben met het invullen van de tests dan de Vwo groep. Dit is terug te zien in een verschil in de resultaten. Maar voor dit onderzoek was het van belang te kijken naar de score van de groep in zijn geheel en deze laat zien dat meer dan de helft van de antwoorden goed was.

Wel is gebleken dat het lastig is om een goede test te maken als men niet helemaal bekend is met het niveau van de leerlingen. Als het niveau van een tekst te hoog is hebben ze minder profijt van de

co-tekst die zou moeten helpen bij het kiezen van het juiste antwoord. De leerlingen moeten immers wel kunnen begrijpen wat ze lezen om een antwoord in te kunnen vullen. De gevonden resultaten geven wel voldoende aanleiding te concluderen dat de co-tekst een goede bron van informatie is om een woord in te kunnen vullen in een gatentekst.

1 Introduction

L'apprentissage d'une nouvelle langue entraîne des difficultés en ce qui concerne les différents éléments, comme la grammaire et le vocabulaire d'une langue. L'enseignement d'une langue seconde ou étrangère est donc construit d'une autre façon que l'enseignement d'une langue maternelle que les élèves connaissent déjà quand ils entrent dans une école pour la première fois. Cette différence entre une langue maternelle et une autre langue se caractérise par les différentes étapes lors de l'apprentissage. La langue maternelle est acquise de façon naturelle alors qu'une langue seconde est apprise de façon consciente qui demande un certain effort de l'apprenant. Pendant cet effort, l'élève a besoin d'un enseignant qui l'aide à bien apprendre les structures grammaticales, le vocabulaire et la prononciation de cette nouvelle langue. Il y a pourtant des indications que l'acquisition naturelle d'une langue est meilleure que l'apprentissage conscient. Dans l'enseignement de nos jours, on voit l'apparition des méthodes qui sont totalement en français et qui se concentrent sur l'acquisition naturelle ensemble avec l'apprentissage conscient d'une langue.

Dans cette recherche, nous nous penchons sur l'usage des « texte-à-trous » et nous traitons avant d'y arriver quelques aspects plus généraux de l'apprentissage d'une langue seconde. Nous commençons par la théorie qui traite de la différence entre l'acquisition et l'apprentissage d'une langue, pour donner un image général du domaine qui nous aide à comprendre les processus de l'apprentissage (chapitre 2.1). Ensuite, nous traiterons de l'enseignement d'une langue seconde qui nous paraît utile pour les cours de langue dans lesquels nous allons mener notre recherche (paragraphe 2.1.3) et nous allons approfondir l'apprentissage du vocabulaire (chapitre 2.3) et le phénomène des « texte-à-trous » (chapitre 2.4) car nous allons tester le vocabulaire dans ce type de texte. Puis nous traitons de notre recherche sur une école secondaire où nous avons fait des tests avec des élèves de deux niveaux différents (section 4). Ensuite, nous allons analyser les résultats (section 5) et dans la discussion (chapitre 5.4) nous traiterons des problèmes rencontrés pendant les tests. À la fin, nous dresserons le bilan dans la conclusion (section 6).

2 Base théorique

2.1 L'apprentissage ou l'acquisition d'une langue seconde

Pendant le processus de l'apprentissage, un élève rencontre plusieurs obstacles et chaque élève est un cas à part en ce qui concerne ce processus. Il y a par exemple des différences individuelles, comme la motivation, le sexe, l'âge (Munoz, 2008) qui peuvent influencer l'apprentissage d'une langue. En plus, l'enseignement d'une langue est un autre élément qui a une grande influence sur l'apprentissage. La façon dont un enseignant instruit et aide ses élèves influence leur niveau, mais peut aussi influencer leur motivation (extrinsèque). Il est donc important d'offrir aux élèves des cours de langue qui sont compréhensibles, intéressants et motivants pour qu'ils puissent profiter le plus possible de l'enseignement qu'ils reçoivent. Dans cette partie, nous allons traiter la différence entre l'acquisition naturelle d'une langue et l'apprentissage conscient d'une langue qui forment la base de notre recherche sur l'apprentissage du vocabulaire à l'aide des textes à trous.

À côté de l'apprentissage d'une langue, qui est un processus conscient, il y a aussi l'acquisition naturelle d'une langue seconde. Cette façon de se familiariser avec une nouvelle langue a une autre base que l'apprentissage, on dit que c'est une manière naturelle qui mène à la connaissance d'une langue. Krashen (1985) parle de plusieurs éléments qui forment l'ensemble de la connaissance d'une langue. Il formule 5 hypothèses qui forment l'acquisition et l'apprentissage d'une langue.

2.1.1 Cinq hypothèses

2.1.1.1 L'hypothèse de l'acquisition-apprentissage

Il y a une différence entre les deux façons de développer la compétence en une langue. L'acquisition est un processus inconscient, qui se présente toujours lors de la familiarisation avec la langue maternelle, alors que l'apprentissage d'une langue est un processus conscient qui résulte en une connaissance et une certaine capacité d'utiliser une langue. Munoz (2008) parle aussi des différences du contexte dans lequel une langue est apprise/acquise. L'acquisition d'une langue seconde de façon naturelle peut être décrite comme la connaissance d'une langue par l'immersion dans un environnement de la langue cible alors que l'apprentissage d'une langue étrangère se caractérise par l'enseignement explicite en classe. Plus en détail, une situation typique de l'enseignement formel d'une langue seconde dans beaucoup de pays se caractérise par les éléments suivants (Munoz, 2008) :

- a. L'instruction est limitée à 2-4 cours par semaine de durée d'approximativement 50 minutes.

- b. L'exposition à la langue cible pendant les cours peut être limitée par la source (surtout l'enseignant), la quantité (non pas tous les enseignants utilisent la langue cible comme langue de communication en classe) et la qualité (il y a une grande différence entre les enseignants en ce qui concerne la maîtrise de la langue où la maîtrise de l'oral).
- c. La langue cible n'est pas la langue de communication entre les apprenants.
- d. La langue cible n'est pas utilisée en dehors de la classe.

L'acquisition d'une langue seconde peut être décrite comme le processus inconscient pendant lequel on se familiarise avec la nouvelle langue en obtenant de l'information et de l'input de l'environnement. Cohen (1998) fait une distinction entre l'acquisition d'une langue seconde et l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprentissage est un autre phénomène que l'acquisition naturelle. L'apprentissage d'une langue seconde implique l'apprentissage d'une langue qui est parlée dans la société, qu'on peut utiliser régulièrement. Une langue étrangère est une langue qui n'est pas parlée dans l'environnement de l'apprenant et qu'il n'utilise donc pas dans sa vie quotidienne, mais dans des cas quand il est à l'étranger, ou quand il est à une autre région où ils parlent une langue différente.

Même s'il s'agit d'une comparaison des deux façons d'apprendre, il faut insister sur le fait que chaque culture et pays connaît d'autres contextes et situations à l'école. Toutefois, nous nous concentrons sur la situation en classe aux Pays-Bas dans laquelle il s'agit de l'apprentissage explicite d'une langue. Dans cette situation, nous nous rendons compte des limitations de ce contexte et des implications sur l'apprentissage du vocabulaire et la grammaire. Nous insistons sur la différence entre l'apprentissage naturel, implicite ou occasionnel qui se présente dans des cas de beaucoup de contact avec des locuteurs natifs et l'apprentissage explicite qui s'exerce dans un environnement scolaire, dans lequel il y a un enseignant et un manuel qui contient des règles à apprendre.

2.1.1.2 L'hypothèse de l'ordre naturel

Cette hypothèse vient de Corder (1967) qui dit qu'on apprend les règles d'une langue dans un ordre prévisible et que certaines règles sont acquises plus vite que d'autres. Cet ordre ne semble pas être influencé par la simplicité de la règle, il y a aussi des règles qui sont assez complexes mais qui sont acquises tôt lors du processus de l'acquisition. En plus, il y a des preuves que cet ordre est indépendant de l'ordre dans lequel les règles sont enseignées pendant les cours de langue.

2.1.1.3 L'hypothèse du moniteur

Cette hypothèse explique comment l'acquisition et l'apprentissage sont utilisés dans la production de la langue. La capacité de produire des locutions dans une langue étrangère provient de notre

compétence acquise, c'est-à-dire de notre connaissance subconsciente. L'apprentissage ou la connaissance consciente ne sert que comme un moniteur, une sorte de contrôle sur le processus dit inconscient.

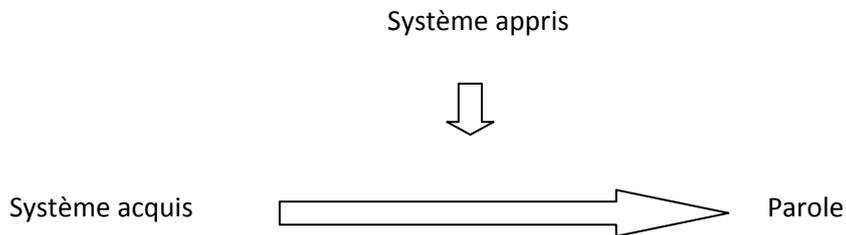


Fig. 1. Modèle de la performance d'un individu apprenant une langue seconde (Krashen, 1981).

Il semble qu'un apprenant se corrige lui-même, qu'il change l'output du système appris avant qu'il le dise ou écrive, ou après l'action de parler ou d'écrire (fig. 1). Krashen (1985) suggère qu'un apprenant doit être conscient de deux choses afin de pouvoir utiliser le moniteur : il faut être attentif aux fautes et il faut être au courant de la règle dont il a besoin.

2.1.1.4 L'hypothèse de l'input

Cette hypothèse part de l'idée que chaque individu acquiert une langue par des messages, par la compréhension des messages, donc par l'input compréhensible. L'enseignant ou l'expert de la langue avec lequel un apprenant communique doit être conscient du niveau de l'apprenant et les informations transmises doivent être un peu plus difficiles que leur niveau de la langue au moment donné. C'est ce que Krashen (1985) appelle le « $i + 1$ », donc le niveau un peu plus élevé que le niveau actuel. De cette façon, l'apprenant peut améliorer sa langue, car il peut comprendre l'information à l'aide du co-texte, l'information extralinguistique et par la connaissance générale du monde. Cette hypothèse connaît deux éléments importants :

- a. La parole est un résultat de l'acquisition et n'en est pas la cause. On ne peut pas directement apprendre la parole, mais si on a eu suffisamment d'input, on peut utiliser cet input pour produire la parole.
- b. Krashen (1985) affirme qu'un enseignant ne doit pas traiter explicitement les règles grammaticales, car l'input compréhensible doit être une source suffisante pour fournir la base de la grammaire. De cette façon, l'apprenant forme les règles de manière naturelle sans avoir besoin d'apprendre des règles par cœur.

Pour aller un peu plus loin, l'apprenant à un système linguistique inné comme Chomsky (1975) a nommé « l'appareil de l'acquisition de la langue: LAD »¹. En utilisant ce système, l'apprenant filtre les éléments de l'input qu'il peut utiliser pour l'acquisition et le LAD produit des règles grammaticales selon des procédures innées. Pourtant, l'individu est très important de nos jours et il faut donc être conscient des éléments qui influencent la manière dont une langue est acquise ou apprise ; chaque individu vit dans un contexte différent ce qui influence par exemple la motivation ou le temps consacré à une nouvelle langue (Munoz, 2008).

2.1.1.5 L'hypothèse du filtre affectif

L'input compréhensible est nécessaire pour l'acquisition d'une langue, mais un apprenant doit être « ouvert » à l'acquisition pour assimiler la nouvelle information. Le « filtre affectif » est une sorte de blocage mental qui prévient l'apprenant d'utiliser toute l'information qu'il reçoit pour l'acquisition de la langue. Si l'apprenant n'est plus « ouvert », l'input peut être compris mais n'influence plus le système inconscient. Cela peut se produire quand l'apprenant est anxieux ou quand il n'a pas de confiance en soi. Krashen (1985) pense que le filtre est le moins actif quand l'apprenant est plus occupé à transmettre le message qu'à penser à la langue.

Ces hypothèses différentes montrent des points de vue existants en ce qui concerne l'acquisition et l'apprentissage d'une langue. Dans la partie suivante, nous insistons sur une autre influence sur ce processus de l'apprentissage et l'acquisition d'une nouvelle langue qui se présente chez chaque apprenant et donc aussi dans les élèves de l'école secondaire dont consiste notre groupe analysé.

2.1.2 L'influence d'une langue maternelle

Le rôle de la L1 dans le processus de l'apprentissage d'une langue seconde dépend du degré de similitude entre les deux langues (la langue maternelle et la langue seconde) : même s'il y a des cas dans lesquels une langue peut avoir un effet positif sur le processus, il y a d'autres dans lesquels cette langue se montre comme 'faux-ami' ou dans lesquels elle pose d'autres problèmes. Ces problèmes peuvent se présenter pendant le processus de l'apprentissage, mais aussi quand un élève se souvient d'un mot ou quand il utilise d'autres items lexicaux qu'il a appris avant. En faisant des comparaisons entre différents domaines de la linguistique, on peut prédire les difficultés qu'un apprenant peut avoir à cause de l'interférence d'une autre langue quand on se base sur l'hypothèse de l'équivalence : «L'apprenant a tendance de supposer qu'il y ait des ressemblances dans le système de la L2 qui sont, selon lui, environnement similaires de celui de la L1 jusqu'à ce qu'il découvre que ce n'est pas le cas » (Ringbom, 1987 :135). Le choix de l'apprenant de transférer des éléments ou

¹ Language Acquisition Device

des règles d'une langue à une autre pourrait être influencé par ses perceptions de la distance linguistique et culturelle entre les langues. La formation d'une sorte d'hypothèse d'équivalence permet les apprenants d'apprendre une L2 sans avoir besoin de retourner au début de la classification et la catégorisation du monde comme ils ont fait en apprenant leur langue maternelle. Toutefois, l'hypothèse de l'équivalence pourrait échouer et amener à des conclusions fausses à cause des raisons suivantes (Swan, 1997) :

- Les unités lexicales dans les deux langues ne sont pas exactement équivalentes.
- Les unités lexicales équivalentes dans deux langues proches peuvent être utilisées dans plusieurs contextes grammaticaux.
- Les équivalentes se trouvent dans deux catégories lexicales différentes.
- Les équivalentes sont des 'faux-amis'.
- Elles ne sont pas équivalentes.

En plus, l'apprenant de la langue seconde ne peut pas, comme celui de la L1, élaborer son vocabulaire uniquement par l'exposition à la langue. L'exposition de la langue seconde se limite souvent au contexte en classe. L'input pourrait être élevé par la lecture (Ellis, 1997) ou par écouter (Rivers, 198) en langue cible. Or, ces activités, même si elles sont certainement utiles, ne garantissent pas la construction d'un vocabulaire riche et élaboré. De même, l'enseignement formel du vocabulaire connaît des limites, Rivers (1981 : 463) en dit que 'le vocabulaire ne peut pas être enseigné'. Nous revenons sur l'enseignement du vocabulaire plus tard dans cette recherche. D'abord, nous allons traiter l'enseignement d'une langue seconde afin d'avoir une idée comment sont construites les cours de langues et afin d'avoir une idée des éléments nécessaires pour construire ces cours.

2.1.3 L'enseignement d'une langue seconde

Nation (2001) dit que l'enseignement d'une langue étrangère doit se composer de quatre thèmes généraux qui font l'ensemble d'une bonne construction des cours de langue. La première partie est celle de l'input compréhensible qui se concentre sur le sens d'un message. Ainsi, les apprenants ont besoin d'input par des exercices de lecture et d'écoute dans lesquels le focus principal est celui de l'information dans le message.

Le deuxième point est l'apprentissage qui se concentre sur la langue, parfois on parle aussi de l'apprentissage qui fait attention à la langue (Ellis, 1990). Dans le processus de l'apprentissage, les apprenants ont besoin de se concentrer sur la forme de l'input. Ellis (1990) dit que les apprenants bénéficient de l'enseignement qui se base sur la combinaison de l'apprentissage occasionnel, qui se

présente en donnant beaucoup d'input, et l'enseignement explicite de certains éléments dont consiste une langue. Pour le vocabulaire, il s'agit d'une explication des mots avec leurs définitions et leurs synonymes et l'étude des mots par les apprenants. Par conséquent, l'apprenant peut combiner les deux façons d'input du vocabulaire qui résulte en un processus cumulatif qui améliore le résultat de la connaissance du vocabulaire (Nation, 2001).

La troisième partie est celle de l'output qui se concentre sur le sens. Les apprenants doivent avoir la chance de pratiquer une nouvelle langue en parlant et en écrivant en langue cible et dans ces activités, l'information, que contient le message, est la plus importante. Parler et écrire sont des activités utiles pour le développement du lexique car en faisant ces activités, l'apprenant doit se focaliser sur le vocabulaire d'une autre façon qu'en lisant ou en écoutant la langue cible. Le fait qu'un apprenant doit parler et écrire le mène à lire comme un écrivain et à écouter comme un locuteur (Nation, 2001). Cette attention à la langue ne contribue pas seulement au développement de la langue en général, mais en ce qui concerne le vocabulaire, ces activités peuvent renforcer la connaissance des mots que les apprenants ont déjà vus et appris. Le dernier point est le développement de l'usage courant de la langue. En faisant des exercices qui focalisent sur le développement, ils n'utilisent pas de nouveau vocabulaire, mais ils utilisent des mots qu'ils connaissent déjà pour qu'ils deviennent plus aisés à utiliser ces mots. Nation (2001) donne un exemple d'une activité qui focalise sur les chiffres. Souvent dans le processus de l'apprentissage, les apprenants ont les chiffres assez vite dans leur enseignement. Dans la première année du français à l'école secondaire aux Pays-Bas par exemple, les élèves apprennent les chiffres pour pouvoir dire leur âge et pour comprendre les autres quand ils parlent de leur âge. Plus tard, ils apprennent aussi des chiffres plus complexes qui consistent en trois chiffres ou plus.

Toutefois, quand un élève est en vacances en France et il va au marché pour acheter des légumes, il se peut qu'il ne comprenne pas le natif qui parle vite quand il dit que les pêches coûtent un euro et quatre-vingt seize centimes. Par conséquent, les enseignants à l'école secondaire doivent se rendre compte de la nécessité de la répétition des chiffres lors de toute la formation. Quand un apprenant a eu les trois premiers points qu'on a traité ci-dessus (l'input compréhensible, la focalisation sur la langue et sur le sens), mais qu'il n'est pas entraîné à utiliser la langue de façon courante, il ne peut pas atteindre un niveau plus haut de la langue. En outre, Nation (2001) insiste sur le fait que les cours de langue doivent être composés de ces quatre parties et qu'on doit consacrer 25% des cours à chaque partie. De cette façon, l'enseignement explicite du vocabulaire se trouve dans le quart de l'apprentissage qui se concentre sur la forme et l'apprentissage occasionnel du vocabulaire se trouve dans le quart qui focalise sur le sens d'un message.

Cependant, il est important aussi de savoir comment les élèves utilisent la langue quand ils suivent des cours structurés comme expliquées ci-dessus. Dans la partie suivante, nous insistons sur le maniement des élèves en ce qui concerne la nouvelle langue et comment ils utilisent et s'exercent dans cette langue. Comme les cours ne garantissent pas un apprentissage optimal, il faut aussi regarder les attitudes et les actions des apprenants pendant l'apprentissage d'une nouvelle langue. Afin d'avoir une idée des cours, mais aussi de la part des apprenants, nous allons consacrer la partie suivante aux stratégies d'apprentissage.

2.2 Les stratégies d'apprentissage

Zarevski (1994) pense qu'il est irréal de s'attendre à une seule théorie cohérente qui explique le tout de la complexité de l'apprentissage. C'est pourquoi les explications des théories s'opposent sur le point de l'interaction. Une explication adéquate de l'apprentissage des stratégies contribue à l'acquisition de la langue qui dépend de plusieurs variables, du contexte social et culturel, qui couvrent des facteurs qui influencent l'usage des stratégies et des exercices.

Cohen (1998) croit que l'apprentissage d'une langue et les stratégies de l'usage de la langue sont des processus dans lesquels l'apprenant choisit consciemment les stratégies qu'il veut utiliser. Ce choix résulte en une action menée afin de renforcer l'usage de la langue seconde par différentes actions comme le rappel, la répétition ou par une certaine application de la langue. Les étudiants d'une langue seconde ont des problèmes en ce qui concerne les stratégies que les étudiants doivent connaître et l'usage d'eux lors du processus de l'apprentissage (Graham, 1997). Elle souligne que les enseignants ne doivent pas avoir des attentes trop ambitieuses, car les élèves ont déjà une certaine connaissance linguistique de leur langue maternelle, mais ils ont appris cette langue de façon naturelle et inconsciente qui n'est pas le même processus que celui de l'apprentissage d'une langue seconde. Cette nouvelle langue demande un effort supplémentaire de l'apprenant. Par conséquent, les enseignants doivent pourvoir les élèves des stratégies d'apprentissage pour faciliter ce processus.

2.2.1 Quatre types de stratégies

Il y a des stratégies d'apprentissage sur différents niveaux et Cohen (1998) les classe en quatre catégories : il y a les stratégies de mémoire, les stratégies d'exercice, les stratégies de communication et les stratégies de compensation. Les stratégies de mémoire sont toutes celles qui provoquent une reprise de ce que l'apprenant a acquis ou appris autrefois. Il se peut qu'il utilise sa mémoire de certaines situations dans lesquelles il a appris un élément linguistique qu'il peut se rappeler facilement en pensant à ce moment spécifique. Un autre exemple est le souvenir d'une liste construite de mots difficiles ou de verbes qui ont besoin du subjonctif (Cohen, 1998). Quand

l'apprenant visualise cette liste, il peut se souvenir du verbe dont il a besoin. Les stratégies d'exercice sont celles qui impliquent les actions qui sont une préparation à une certaine situation. Quand un apprenant a des difficultés à se souvenir d'un certain groupe de mots, il peut les écrire, les répéter plusieurs fois et les utiliser dans des exercices pour qu'il puisse les utiliser plus facile dans d'autres situations. Un autre exemple d'une stratégie d'exercice est la répétition d'une certaine phrase ou d'une collocation afin de l'utiliser couramment dans une situation spécifique. Cohen (1998) donne l'exemple d'un apprenant qui répète une phrase qu'il peut utiliser chez le boulanger. Il répète donc cette combinaison de mots ce qui l'aide à se souvenir de cette phrase quand il veut commander du pain. Dans cet exemple, la stratégie d'exercice est aussi une stratégie d'usage, car il n'apprend pas seulement la phrase, mais il l'apprend avec un but fixe en tête : l'usage de cette phrase quand il va acheter du pain.

Les stratégies de compensation sont des stratégies de communication qu'utilise un apprenant quand il veut donner l'impression qu'il maîtrise la situation quand il ne la maîtrise pas. Il l'utilise pour ne pas avoir l'air stupide ou quand il ne veut pas qu'on pense qu'il ne s'est pas bien préparé (Cohen, 1998). Ces stratégies peuvent être des actions de simplification ou de complexification pour contourner un certain aspect linguistique qu'un apprenant ne connaît pas très bien. Un exemple en est la modification d'une phrase quand l'apprenant n'est pas sûr qu'il doive utiliser le subjonctif ou l'indicatif en utilisant un verbe. Les stratégies de communication consistent en des stratégies qui visent à transférer un message qui est en même temps significatif et informatif. Parmi ces stratégies se trouve le « code-switching » et l'usage du vocabulaire appris autrefois mais qui ne convient pas totalement à la situation. Dans les deux cas, le locuteur essaye de produire un message que son interlocuteur peut comprendre, même s'il y a des fautes de langue. Ces trois types de stratégies sont des stratégies d'apprentissage, mais il se peut qu'elles soient aussi des stratégies d'usage. Quand on parle, il faut se servir parfois de certaines stratégies, par exemple de la stratégie de communication pour que la conversation soit réussie. En plus, Graham (1997) insiste sur trois éléments qui sont importants quand les stratégies sont enseignées aux élèves. L'entraînement doit être « informé », « intégré » et il doit permettre un haut degré de « contrôle sur soi-même ». C'est-à-dire, les élèves doivent être conscients du but et de l'utilité de l'entraînement des stratégies, les activités doivent être intégrées aux exercices d'apprentissage et les élèves doivent être encouragés à observer, à évaluer et à contrôler leur usage des stratégies. De cette façon, ils seront accoutumés à utiliser les stratégies lors de chaque tâche et ils seront conscients, sur un niveau « méta », de leurs actions et de leurs choix quand ils doivent réfléchir sur leurs stratégies utilisées.

2.2.2 L'intégration des stratégies aux cours

En ce qui concerne la notion de la fonction des stratégies, Graham (1997) parle de deux phénomènes, les journaux (intimes) des apprenants et la méthode de la pensée à haute voix. En utilisant ces deux méthodes, le développement et les problèmes des étudiants peuvent être remarqués. Même si on dit que l'apprentissage d'une langue seconde se limite à cause des heures de cours (Munoz, 2008), les stratégies peuvent justement être utiles en cours de langue et par conséquent, elles ne sont pas une perte de temps. Pendant les cours de langue, les stratégies peuvent toujours être utilisées et si elles sont bien intégrées dans les cours et les exercices, elles peuvent améliorer le processus de l'apprentissage. Toutefois, pour contrôler l'usage des stratégies et pour contrôler le processus de l'apprentissage en général, les enseignants peuvent demander de leurs élèves de décrire ce qu'ils font en utilisant une certaine stratégie. De cette façon, l'élève est plus conscient des différentes étapes d'une stratégie et quand il y a une erreur, le professeur peut intervenir pour diriger l'élève dans la bonne direction. En plus, si on utilise des journaux intimes, ces bouquins peuvent montrer le développement d'un élève et les problèmes qu'il rencontre au fur et à mesure (Graham, 1997). Or, pour avoir une idée claire du développement des élèves, les journaux doivent être vus et on doit en discuter régulièrement. Cette discussion est aussi un déclencheur pour tenir leur développement à jour.

Après avoir construit un ensemble de l'enseignement d'une nouvelle langue et les stratégies qu'utilisent les apprenants pendant ce processus, nous allons regarder plus en détail une partie de la langue : le vocabulaire, que nous allons tester avec les textes à trous. Nous allons traiter du vocabulaire et de l'enseignement de celui-ci, car c'est le vocabulaire qui est testé dans nos textes. Nous allons approfondir l'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire de l'input et les caractéristiques de l'input qui facilitent l'acquisition du lexique.

2.3 L'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire

Un apprenant ne doit pas seulement connaître un grand nombre d'unités lexicales, il doit aussi connaître des caractéristiques d'un mot pour qu'il puisse l'utiliser d'une bonne façon (Schmitt, 2008). On la dénomme souvent la qualité ou la 'profondeur' du savoir du vocabulaire qui est aussi important que le nombre de mots connus. Beaucoup d'enseignants considèrent un mot comme « appris » quand les élèves peuvent prononcer et écrire la forme et le sens d'un mot. Tant qu'il est vrai que, normalement, le lien entre le sens et la forme est le plus important aspect et le premier aspect que les élèves apprennent qui permet une reconnaissance adéquate, ils doivent savoir plus sur une unité lexicale, surtout quand elle doit être utilisée de façon productive (Nation 2001).

Les collocations et les intuitions de fréquence sont plus difficiles à apprendre explicitement que les mots isolés (Schmitt, 2008). Il est probable qu'elles doivent être acquises par l'exposition massive à la L2. Ceci suggère qu'un programme pour l'apprentissage du vocabulaire doit être construit d'une partie explicite et d'une partie implicite ou occasionnelle qui se base sur la répétition de l'exposition aux unités lexicales comme lors de la lecture. En plus, même si les différents types de connaissance (forme, synonymes etc.) d'un mot sont appris en même temps, certains d'entre eux sont appris plus vite que les autres (Schmitt, 2008). Ceci implique qu'il pourrait être utile d'adopter différentes approches d'enseignement dans les différentes étapes de l'acquisition d'une unité lexicale. Au début, une approche qui se concentre sur la fondation du lien entre le sens et la forme pourrait être la plus effective, tant que plus tard, l'approche de l'exposition pourrait se montrer plus efficace pour l'amélioration de la connaissance en contexte. De même, il est nécessaire de voir l'apprentissage du vocabulaire en termes additifs. Il est connu que les unités lexicales doivent être vues souvent afin d'être apprises, mais Nation (2001) montre que ce n'est pas seulement pour renforcer le lien entre le sens et la forme, mais que c'est important pour l'amélioration du savoir d'un mot en général. Aussi, les mots doivent être vus dans beaucoup de textes différents afin de développer la maîtrise de différents types de connaissance du mot et cela implique une approche récursive à long terme de l'apprentissage du vocabulaire. Chang et Read (2006) ont trouvé que l'instruction du vocabulaire, avant de faire un exercice d'écoute qui se concentre sur la compréhension, aide plus que d'autres stratégies comme l'écouter deux fois ou la lecture et la discussion sur le sujet avant de faire l'exercice. Cependant, les étudiants dans la recherche de Chang et Read (2006) ont dit qu'ils n'ont pas appris le vocabulaire du sujet d'une façon satisfaisante pour l'utiliser dans l'exercice à écouter. Pour les étudiants d'un niveau plus élevé, le focus sur ce vocabulaire mal appris paraît de les distraire et de diminuer la compréhension générale des fragments à écouter.

Il y a plusieurs facteurs qui ont un effet sur l'acquisition d'un élément lexical et qui rendent l'apprentissage du vocabulaire difficile. Selon Laufer (1997), les facteurs qui ont un effet sur l'apprentissage sont entre autres la prononciation, l'orthographe, la longueur, la morphologie, la flexion et la dérivation d'un mot qui demandent un effort supplémentaire de l'apprenant. En plus, la similarité des unités lexicales (l'homonymie) et les traits sémantiques (l'abstractivité, la restriction du registre et un sens multiple) rendent le vocabulaire difficile à apprendre.

Graham (1997) a trouvé qu'un groupe d'étudiants n'était pas content quand ils devinaient la définition d'un mot, ils voulaient contrôler les mots pour voir s'ils les ont compris de la bonne façon. Ils peuvent relire le texte, mais dans d'autres cas ils vont chercher plus pour garantir la compréhension des mots. Cette attitude se présente souvent chez les étudiants forts et moins chez les étudiants faibles. En ce qui concerne l'apprentissage explicite du vocabulaire, Graham (1997) a

trouvé que les étudiants ont tous une idée comparable sur les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. Ils dénomment la construction d'une liste, le fait d'automatiser les mots, l'action de couvrir des mots et le test de soi-même. En plus, les interviews avec plusieurs étudiants montrent qu'ils répondent presque tous de la même façon. Sur la question: « Comment est-ce que tu apprends une liste de nouveau vocabulaire ? » ils ont presque tous répondu « I read it through looking at it, and I usually have one side of the page in French and another in English, I look at the French and then I cover up the French side, look at the English and see if I can do the French bit and then the other way round. It's just continuous looking at it » (Graham, 1997: 77). Ces étudiants utilisent donc une seule façon d'apprendre une liste, même s'il y a beaucoup d'autres stratégies pour apprendre des mots. Elle constate aussi qu'un post-test après quelques mois montre qu'ils n'ont pas retenu beaucoup de mots appris de la liste, ce qui montre que cette façon d'apprendre du vocabulaire ne mène pas à un apprentissage profond du vocabulaire.

2.3.1 L'apprentissage du vocabulaire d'un co-texte

L'apprentissage occasionnel du vocabulaire est très important pour les apprenants d'une langue maternelle et cela devrait aussi être valable pour une langue seconde, mais souvent les conditions ne sont pas optimales pour apprendre une langue seconde (Munoz, 2008). Dans ce qui suit, l'apprentissage dans un co-texte est l'apprentissage occasionnel du vocabulaire à l'aide de la lecture ou d'écouter un message. Dans cet apprentissage, le but principal est la communication du message. Les textes peuvent être de longueur différente et l'apprentissage se fait à l'aide de la lecture extensive, de l'apprentissage en faisant des conversations et à l'aide d'écouter des histoires, des films et la radio. L'apprentissage à l'aide d'un co-texte n'implique pas l'apprentissage explicite des mots et leurs définitions ou traductions, même si ces mots sont présentés dans un contexte isolé (Gipe et Arnold, 1979). Des phrases en co-texte sont d'une grande valeur pour l'apprentissage mais il existe quand même une différence avec l'apprentissage explicite des mots en co-texte, par exemple les mots dans une seule phrase et l'apprentissage à l'aide des conversations qui se concentrent sur la communication du message.

2.3.2 Le processus de l'apprentissage du vocabulaire

Hulstijn (2001) suggère que les termes « intentionnel » (les apprenants sont conscients qu'ils seront testés à un moment donné) et « occasionnel » (les apprenants ne sont pas conscients d'un test suivant) ne soient pas aussi importants que le processus mental qui se présente dans le cerveau d'un apprenant pendant l'apprentissage. Bien que l'apprentissage du co-texte soit occasionnel en général (on utilise les mots qui entourent un mot spécifique pour comprendre ce mot), il faut se rendre compte du processus d'apprentissage dans la tête de l'apprenant. Il est conscient des nouveaux mots

dans un texte qu'il pourrait deviner du co-texte, mais il faut donc une certaine réalisation qu'il y a de nouveaux mots dans ce co-texte pour lesquels il faut une stratégie afin de les « apprendre » ou de les deviner.

Si on se demande combien de mots sont appris dans un co-texte, il faut se rendre compte du fait que l'apprentissage est un processus cumulatif dans lequel le sens du mot et la connaissance de la forme se construisent au fur et à mesure. Il s'agit donc d'un développement continu, un processus qui a besoin de temps pour avoir de l'effet. En plus, les conditions et les textes utilisés par l'apprenant doivent être examinés s'ils sont des exemples d'une lecture normale. Si on utilise des textes créés spécialement pour un test on risque d'avoir des résultats qui montrent la nature de l'apprentissage du vocabulaire mais qui ne peuvent pas donner de l'information sur le nombre des mots appris en lisant des textes « normaux ». Selon Nation (2001), il y a une chance entre 5% et 10% qu'un mot est appris d'une certaine façon en lisant un texte. La quantité de la lecture semble être importante dans l'apprentissage dans un co-texte. Même dans les textes riches en information qui sont construites spécialement pour les apprenants et qui ont une répétition de certains mots qui sont expliqués avant la lecture, l'apprentissage est toujours faible (Jenkins, Stein and Wysocki, 1984).

Quand un apprenant lit un texte dans lequel il rencontre des mots qu'il ne connaît pas et qu'il peut deviner il y a plusieurs possibilités:

1. Le mot est deviné correctement et est appris au moins partiellement. C'est le cas dans 5% à 10% des cas.
2. Le mot est deviné correctement, mais rien n'est appris sur le mot. Il est probable que ceci se présente dans la plupart des cas.
3. Le mot n'est pas deviné correctement.
4. Le mot est ignoré, probablement car il n'est pas important pour le message du texte.

2.3.3 La nature des textes

Différentes études (Haastrup, 1989 ; Nagy, 1997 ; Nation, 2001) montrent des résultats différents qui dépendent de l'intention de la recherche. Il semble par exemple que de nouveaux concepts dans un texte influencent le pourcentage de mots appris dans ce texte. Cette information est intéressante pour les choix des textes que font les enseignants. De plus, si les textes ne sont pas trop difficiles, mais s'ils contiennent des informations nouvelles et intéressantes pour les apprenants, ces textes pourraient augmenter le nombre des mots appris (partiellement) en lisant un texte. Mais en général, les recherches montrent un apprentissage faible de nouveaux mots dans un co-texte. Toutefois, cet apprentissage modeste doit être estimé à côté d'autres considérations. Premièrement,

l'apprentissage occasionnel du vocabulaire n'est qu'une des variantes d'apprentissage qui se présentent en lisant. Les apprenants peuvent apprendre de nouveaux mots et ils peuvent enrichir le vocabulaire qu'ils connaissent déjà. En plus, ils peuvent renforcer leur connaissance grammaticale, leur connaissance des structures des textes et ils peuvent apprendre que la lecture est une activité amusante. Deuxièmement, le nombre de mots appris en lisant peut augmenter si on lit de grands nombres de mots. Nagy (1997) estime que si le nombre de mots lus est considérable, le nombre de mots appris n'est plus faible mais important. Si on lit environ un million de mots par an, parmi lesquels 20.000 mots sont inconnus et si on apprend un sur vingt mots dans ce groupe, on apprend 1000 mots par an. Selon Kennedy (1987), ce nombre de mots est lu quand on lit 10 à 12 romans ou 25 magazines de *Newsweek*. Troisièmement, l'apprentissage pourrait être renforcé quand on se rend compte du vocabulaire inconnu, c'est-à-dire quand l'apprenant prête attention au vocabulaire dans un texte.

On peut donc dire que les apprenants doivent lire beaucoup afin d'apprendre des mots en co-texte. Beaucoup veut dire par exemple un roman, qui n'est pas trop difficile, par semaine. De plus, les apprenants ne doivent pas seulement se fier à l'apprentissage occasionnel des mots, ils doivent aussi se rendre compte des mots décontextualisés, pour enrichir leur vocabulaire. Par conséquent, l'apprentissage occasionnel et l'apprentissage explicite du vocabulaire sont des activités complémentaires. Puis, Nation (2001) mentionne que l'apprentissage faible des mots en co-texte, le texte qui entoure un mot, n'est pas une chose mauvaise, car l'apprentissage d'un mot ne dépend pas d'un seul co-texte, mais doit être appris d'une façon qui permet à l'apprenant d'utiliser un mot dans différents co-textes. Par conséquent, on ne peut pas apprendre un mot dans un seul co-texte et le connaître disons « totalement » quand on sait l'utiliser dans un co-texte spécifique. C'est pourquoi il n'est pas grave que les apprenants ne retiennent pas directement un seul usage d'un mot. Le processus lent de l'apprentissage d'un mot en co-texte est donc un aspect positif dans l'apprentissage de différents usages d'un seul mot. Ce processus favorise l'approche flexible d'un apprenant qui amène à une définition apprise qui n'est pas fautive, car elle est construite à l'aide de plusieurs co-textes.

Haastrup (1989) constate que les mots qui sont difficiles à interpréter sont mieux retenus que d'autres. Ces mots demandent plus d'attention en lisant ce qui provoque un effet plus fort dans la mémoire. Les mots qui sont vus dans des contextes prévisibles ne sont pas retenus fortement, c'est-à-dire qu'un apprenant qui lit un texte duquel le contenu est difficile à deviner. Les mots inconnus ne font pas d'obstacles, mais ces mots ne seront pas retenus après la lecture du texte. Contrairement, si un apprenant lit un texte qui n'a pas de contenu prévisible, il doit se fier à sa connaissance linguistique des textes en utilisant une estimation ascendante afin de pouvoir inventer la définition

d'un mot. Dans ce processus, la supposition demande plus d'effort de l'apprenant, mais l'apprentissage du vocabulaire a plus d'effet que dans un contexte facile.

Nous avons déjà constaté que les textes contenant de nouvelles informations promeuvent l'apprentissage, mais maintenant nous pouvons conclure qu'un processus qui demande plus d'effort de deviner un mot crée un souvenir plus stable d'une définition d'un mot qu'un processus facile qui demande moins d'activité cérébrale. Fraser (1999) a trouvé que le vocabulaire est mieux retenu quand:

1. La supposition de la définition d'un mot est suivie de l'utilisation d'un dictionnaire qui double presque la conservation de la définition. L'usage d'un dictionnaire a un effet positif sur l'apprentissage du vocabulaire et les apprenants peuvent être entraînés dans l'usage des dictionnaires.
2. L'apprenant se base sur la connaissance de sa langue maternelle en devinant la définition d'un mot. C'est-à-dire que l'apprenant a trouvé un synonyme en L1 du mot inconnu. La découverte d'un synonyme de la L2 est effectif aussi, mais le synonyme de la L1 paraît d'être plus efficace pour la conservation de la définition.

Après avoir traité le vocabulaire, nous allons consacrer une partie aux textes à trous que nous allons utiliser pour faire la recherche. Nous avons vu qu'il y a différentes manières pour apprendre le vocabulaire et nous nous concentrons maintenant sur le co-texte qui entoure un certain mot à apprendre. Pour tester comment les élèves utilisent et comprennent un co-texte pour apprendre du vocabulaire, nous avons choisi le texte à trous comme outil pour mesurer si les élèves profitent de la présence d'un co-texte. Or, nous allons expliquer le phénomène des textes à trous et l'usage linguistique dans la partie suivante.

2.4 Le texte à trous

Le texte à trous est un test dans lequel le lecteur doit remplir des trous dans un texte. Les mots qui sont enlevés du texte sont choisis et enlevés de façon systématique. Puis, le lecteur doit choisir le mot qui convient pour remplir le trou. On peut aussi choisir d'enlever des mots par hasard, par exemple chaque dixième mot, mais en faisant cela, on risque de supprimer des mots qui n'ont pas de fonction importante pour la compréhension du texte en général. Quand on supprime par exemple chaque douzième mot d'un texte, il se peut qu'on enlève l'article du mot « maison », dans ce cas, on ne peut pas tester si le lecteur a compris le contenu et la signification du texte. Néanmoins, si on veut tester les mots en général, donc le vocabulaire, on peut demander de remplir des articles, mais véritablement on n'a pas besoin d'un co-texte dans ce cas-là. Stansfield et Hansen (1983) disent que

dans les textes à trous l'omission se présente normalement entre chaque cinquième et dixième mot et que les premières phrases et les dernières phrases du texte restent complètes. Ce qu'on demande du lecteur varie dans chaque test, car on peut choisir d'accepter uniquement le mot exact qui est supprimé du texte original ou on peut accepter des synonymes aussi. En plus, il y a la possibilité d'accepter d'autres mots qui conviennent sémantiquement à la phrase.

2.4.1. L'origine du texte à trous

Cette manière de tester des lecteurs en utilisant un texte est construite par Taylor (1953), qui a expérimenté avec des textes à trous pour tester la déduction des mots du co-texte. Taylor a dérivé le nom du test du « concept de clôture »² dans la psychologie de Gestalt. Selon Stansfield et Hansen (1983), les « gestaltists » croient que le processus de l'apprentissage est un qui commence par la compréhension du total, puis il est raffiné sur le niveau plus détaillé des différentes parties d'un texte et pour finir se concentre sur les mots à part. De même, un texte à trous demande d'un étudiant de comprendre le texte en général afin de pouvoir remplir les mots aux trous comme s'ils n'étaient pas absents du tout. Depuis le premier usage du texte à trous par Taylor, on l'utilise dans un grand ensemble de possibilités pour tester le niveau de la langue des apprenants. En particulier, on considère le test un bon instrument pour mesurer la compréhension écrite et on l'utilise aussi pour tester la lisibilité d'un texte pour des natifs. Les partisans du test supposent que c'est un test intégratif pour tester la maîtrise de la langue (seconde) sur différents niveaux (Oller, 1976). Ce test mesure la maîtrise générale ou la compétence langagière sur un niveau plus général que d'autres tests traditionnels qui mesurent certains éléments de la langue comme le vocabulaire ou la grammaire. De cette façon, les apprenants voient la langue comme un ensemble dans lequel ils doivent combiner les différents éléments de la langue pour qu'ils puissent communiquer d'une bonne façon. Le texte à trous est utilisé comme instrument de mesure pour les tests standardisés sur la maîtrise d'une langue seconde comme par exemple le « Secondary Level English Proficiency Test » et pour tester le niveau de la langue des groupes de chaque âge et niveau. Les recherches sur le texte à trous se sont concentrées surtout sur la relation entre le résultat d'un texte à trous et d'autres types de tests sur le niveau de la langue seconde comme des tests sur la compréhension écrite, sur la connaissance du vocabulaire et les tests standardisés pour mesurer le niveau de la langue comme le TOEFL³ (Stansfield et Hansen, 1983). Aitken (1977), qui a fait un compte-rendu de la littérature sur les textes à trous, dit que la plupart des recherches montrent une relation positive entre ce test et d'autres tests qui mesurent le niveau de la langue. Par conséquent, les partisans du test supposent que ce test soit un bon choix fiable pour tester la maîtrise de la langue. Toutefois, il ne faut pas

² Concept of closure

³ Test of English as a Foreign Language

simplement accepter ces affirmations, car les contextes dans lesquels les tests sont faits diffèrent, ce qui implique une différence entre les résultats.

2.4.2. La complexité d'un texte à trous

Stansfield et Hansen (1983) constatent que le résultat du test dépend de la difficulté du texte, de la procédure pour calculer le score et du nombre de mots supprimés du texte. Selon eux, le résultat doit être interprété différemment dans les différentes situations. En conséquence, chaque test varie en ce qui concerne la fiabilité et la validité des résultats. Le test est utilisé comme instrument de mesure de la langue, mais en fait on n'a pas une idée très claire de ce qui se passe dans la tête d'un apprenant qui fait un tel test. On n'a pas encore mesuré l'activité du cerveau d'un apprenant. Par conséquent, on ne sait pas si le processus qui se présente lors d'un texte à trous est une bonne indication du processus de l'apprentissage d'une langue ou s'il y a aussi d'autres influences comme des processus cognitifs qui n'ont pas de relation avec l'apprentissage d'une langue seconde mais par exemple avec le niveau de l'intelligence d'un apprenant ou avec le niveau de la langue maternelle et l'éducation de la langue maternelle. Oller et Conrad (1971) admettent qu'il y a un manque dans la connaissance sur le processus suscité par le test, mais ils demandent si on a vraiment besoin de connaître tout le processus pour l'utiliser comme test. Ils pensent qu'il n'est pas nécessaire de comprendre totalement ce qui a lieu dans la tête d'un apprenant pour utiliser un test qui montre la maîtrise générale d'une langue. Toutefois, l'analyse est importante pour que les enseignants puissent comprendre les erreurs faites dans les tests. Quand on sait comment se construit une réponse dans le cerveau d'un apprenant, ils peuvent mieux anticiper sur chaque apprenant et ils peuvent mieux expliquer ce que les apprenants doivent améliorer dans leur apprentissage. Les psycholinguistes suggèrent que l'activité du remplissage des trous dans un texte est comparable aux activités qui se basent sur la réception et la production de la langue ce qui suscite l'usage d'un ensemble de stratégies de prédiction, de tester et de confirmer le sens d'un mot basé sur le système interne langagier d'un apprenant (Aitken, 1977).

Stansfield et Hansen (1983) affirment que l'activité du remplissage d'un texte à trous demande la combinaison d'un grand nombre de compétences linguistiques (dont la connaissance du système lexical, du système grammatical et du contexte) pour que l'apprenant puisse choisir le mot qui convient le mieux dans l'espace vide. La prédiction de la bonne réponse se base sur le choix de l'apprenant pour un certain mot qui est acceptable selon le message général du texte. Puis, l'apprenant va tester son hypothèse par une lecture plus profonde du texte. Il peut adapter son hypothèse si le mot original ne convient plus après une lecture approfondie.

Bialystok et Howard (1979) ont mené des recherches sur l'importance de la capacité de déduire le bon mot du co-texte. Ils disent que la dérivation est la compétence d'utiliser au maximum l'information présente dans la source afin d'être capable d'obtenir de nouvelles informations sur des aspects nouveaux de la langue cible. Dans une de leurs recherches, ils ont construit une hypothèse qui dit que si la déduction est concernée dans le processus de remplir un trou dans un texte, alors les facteurs qui ont une certaine influence sur la déduction d'un mot devraient avoir un effet positif sur les textes à trous aussi. Ils ont trouvé que les instructions données pour améliorer la déduction des mots ont en fait eu un effet positif sur le résultat des textes à trous. C'est pourquoi ils ont conclu que la déduction du co-texte est un élément intégral dans le processus concernant le remplissage des trous dans un texte.

Ce que Jongsma (1980) constate dans sa vue d'ensemble est constituée de plusieurs éléments. En parlant de différentes recherches menées sur l'effet des textes à trous sur l'apprentissage des étudiants, il constate que la plupart des recherches sont comparatives et elles ont fait une comparaison avec le texte à trous et une autre méthode pour améliorer par exemple la compréhension écrite. Pour toutes ces recherches, Jongsma (1980) insiste sur la faiblesse des recherches. On ne peut pas isoler l'instruction des textes à trous, car lors d'une journée à l'école, les élèves ont beaucoup d'autres instructions pour améliorer leurs performances en général. On ne peut pas contrôler les variables externes qui peuvent quand-même avoir un effet sur l'apprentissage de l'étudiant. C'est pourquoi les résultats des recherches comparatives ne peuvent pas être vus comme indication unique d'une instruction sur des textes à trous. Toutefois, Jongsma (1980) constate que ce type de test est un instrument utile pour instruire une langue, mais comparé aux autres méthodes, le texte à trous paraît de ne pas avoir un effet plus positif que d'autres instructions.

2.4.3. L'usage des textes à trous

Cette conclusion de l'effet du test nous mène aux possibilités de l'usage d'un texte à trous. On peut l'utiliser pour améliorer la compréhension écrite en général, pour améliorer la compréhension orale, pour enrichir le vocabulaire, pour accélérer la vitesse de la lecture, pour améliorer l'orthographe et pour améliorer la capacité de lire sur des spécialités. Toutefois, Jongsma (1980) fait trois constatations, il dit que le test paraît d'être le plus utile pour améliorer la compréhension générale, mais il n'y a pas de grande différence avec d'autres méthodes qui se concentrent sur la compréhension. Puis, il insiste sur l'effet du test sur l'enrichissement du vocabulaire. Plusieurs recherches ont montré que le texte à trous n'a pas d'effet sur le vocabulaire nécessaire pour lire. Toutefois, il faut mentionner que les recherches sur le vocabulaire ont fait des tests avec des mots en isolation. Cette façon de tester les étudiants, qui ont vu les mots à apprendre uniquement dans un

co-texte c'est-à-dire avec d'autres mots pour faire l'association, ne correspond pas avec la façon d'apprendre. Il n'est donc pas étonnant que ces tests n'ont pas montré un effet positif sur l'apprentissage du vocabulaire. Le point que mentionne Jongmsa (1980) est l'effet du texte à trous sur la compréhension des spécialités. Le test paraît avoir un effet positif sur la compréhension sur des textes sur un sujet spécifique.

2.4.4. Les textes à trous dans l'enseignement

Un autre aspect des textes à trous pour mesurer la maîtrise de la langue (écrite) est l'enseignement de ce type d'exercice. Il faut chercher des manières pour montrer et expliquer aux élèves comment ils doivent manier un texte à trous. On ne peut pas simplement donner aux élèves un texte si on veut améliorer leur performance en ces exercices. C'est pourquoi il faut donner des instructions afin d'aider les élèves à comprendre la tâche et à améliorer leurs performances. Pour donner un exemple des instructions que pourraient donner les enseignants aux élèves, nous suivons Samuels (1974) qui a fait un modèle pour enseigner les textes à trous. Il pense que les résultats d'autres recherches sur l'enseignement des textes à trous, qui ont montré des effets négatifs, n'étaient pas complets. Il ne faut pas oublier que le texte à trous est un exercice qui demande un effort complexe d'un élève et par conséquent, l'enseignement de ces tests demande une certaine structure qui prépare les élèves au test. La description de Nation (2001) d'une procédure pour des enseignants suggère qu'il faut se concentrer sur les points suivants :

- a. Sélection du texte et des mots. Au moins 95% des mots dans un texte doivent être connus par les élèves pour qu'ils puissent utiliser les « mots clés » pour la prédiction. L'apprenant doit pouvoir deviner les mots choisis du co-texte.
- b. Le temps. La période de l'enseignement doit être longue et doit consister en intervalles régulières. Les apprenants doivent avoir suffisamment d'expérience afin de prédire de façon vite sans se rendre compte de chaque pas d'une stratégie.
- c. La progression graduelle et la compréhension. Les apprenants doivent parcourir toutes les étapes, en travaillant en groupes, en paires ou individuellement, en augmentant le niveau graduellement. L'enseignement peut suivre la procédure selon les possibilités mentionnées ci-dessus pour créer un 'mini-plan'.
- d. Activités. Les enseignants doivent savoir comment analyser de façon critique et quelles activités ils doivent choisir pour améliorer l'utilisation de cette stratégie.

En plus, afin d'améliorer leurs performances, l'enseignant doit se rendre compte de plusieurs sortes de sous-compétences qui forment un ensemble en ce qui concerne la maîtrise des textes à trous (Jongmsa, 1980). Il mentionne qu'il faut commencer de façon simple et non pas par un grand texte à

trous. La prédiction des éléments d'un texte est importante et on commence donc par donner un exemple d'un mot commençant avec une lettre donnée. Puis on passe à la prédiction des mots à l'aide du co-texte. Cette manière qui progresse pas à pas stimule les élèves à réfléchir sur le contenu d'un texte. Les recherches de Samuels (1974) ont montré que cette structure a un effet positif sur la performance des élèves sur des textes à trous et on pourrait donc dire qu'une structure qui commence assez simple et de l'instruction graduelle promeuvent le développement des performances des élèves sur des textes à trous. Il y a bien sûr beaucoup d'autres chercheurs qui ont fait des recherches sur les textes à trous, mais dans cette recherche, nous nous limitons à ce type de test.

Après avoir construit une base de littérature de l'acquisition et l'apprentissage d'une langue, et de l'enseignement d'une langue seconde qui donne de l'information sur les processus qui sont en jeu. Nous nous sommes concentrés sur le vocabulaire et une manière pour apprendre et tester le vocabulaire à l'aide des textes à trous, nous allons aborder notre propre recherche sur le vocabulaire.

3 But et hypothèse

La littérature nous a montré qu'il a différentes possibilités pour enseigner le vocabulaire et que ces possibilités ont tous leurs propres avantages et désavantages. Toutefois, la répétition du vocabulaire paraît être très importante dans le processus de l'apprentissage du vocabulaire. En plus il y a l'enseignement explicite du vocabulaire et l'acquisition à l'aide d'input compréhensible. Cet input est une source du vocabulaire ce que l'élève peut assimiler afin de élargir sa base de vocabulaire. De l'autre côté, nous avons vu que le texte à trous est un instrument utile pour mesurer plusieurs compétences linguistiques. Le plus souvent, le texte à trous est lié à la compréhension écrite, mais il est aussi associé à la maîtrise de la langue en général. Dans notre recherche, nous allons nous concentrer sur la combinaison l'apprentissage des mots et l'usage des textes à trous. Ce test n'est pas souvent lié à l'apprentissage du vocabulaire, mais en observant l'acquisition, ce qui exige une source d'input, nous pensons que les textes peuvent être une bonne source de vocabulaire. Nous nous demandons dans quelle mesure un co-texte est une source qui donne suffisamment d'information pour que les apprenants puissent savoir quel mot convient trou construit dans le texte. Afin de pouvoir contrôler l'effet du co-texte sur la compréhension des mots, nous allons utiliser des textes à trous pour voir si la définition des mots peut être dérivée et comprise à l'aide d'un co-texte.

- Nous proposons cette hypothèse: *Les élèves sont capables de dériver et trouver le bon mot, qui doit être rempli au trou, à l'aide du co-texte.*

Dans notre recherche, nous nous basons sur la recherche de Bialystok et Howard (1979) dans laquelle ils ont trouvé que la déduction d'un mot est importante dans le processus d'un remplissage des trous. Dans un texte, il y a un co-texte qui entoure le trou et qui donne une certaine information sur le mot qui convient. Cette information doit être suffisante pour que l'élève puisse remplir le trou. En plus, même si l'information est suffisante, il faut que le niveau de l'étudiant soit tellement élevé qu'il puisse déduire le bon mot.

Dans notre recherche, nous allons tester des étudiants de l'école secondaire avec des textes à trous afin de regarder l'effet du co-texte sur leur choix des mots, dans la méthode, nous allons expliquer plus en détail que nous avons fait.

4 Méthode

Nous avons constaté qu'il y a plusieurs approches possibles en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde et qu'il y a une différence entre l'apprentissage et l'acquisition. Quant au vocabulaire, l'explication de la définition des mots en combinaison avec beaucoup d'input pourrait avoir un effet positif sur l'apprentissage des mots. C'est à cause de l'importance de l'input que nous proposons de mener une recherche sur l'effet d'un co-texte sur le choix pour un certain mot. Nous présenterons des textes à trous aux élèves à une école secondaire aux Pays-Bas dans lesquels ils doivent choisir le bon mot. Si les élèves comprennent le co-texte, ils peuvent choisir le bon mot, car le co-texte donne assez d'information sur le mot qui convient au trou. Si le co-texte est trop difficile pour l'élève, le choix sera plus difficile et en plus, quand il ne comprend aucune des options à choisir il sera plus difficile de choisir la bonne option.

De plus, nous allons comparer deux groupes d'élèves qui diffèrent d'âge et de niveau, de cette façon nous essayerons de regarder si la compréhension générale de la langue aura un effet sur le remplissage des trous. Cette comparaison n'est pas le but principal de cette recherche mais nous avons deux groupes différents c'est pourquoi nous voulons regarder si une bonne compréhension du co-texte rend le remplissage des trous dans le texte plus facile. Cette comparaison est faite afin de voir s'il y a une différence éventuelle entre les deux niveaux, mais nous nous rendons compte de la comparaison inégale à cause des textes est niveaux différents. Toutefois, à côté de regarder le total des deux groupes, nous pensons qu'il est intéressant d'analyser les deux groupes à part aussi.

4.1 Matériel

Pour exécuter cette recherche, nous avons choisi des textes du site-web : www.examenblad.nl⁴ où on trouve des examens, classés par matière, des années précédentes de chaque niveau. Nous avons choisi deux textes d'un examen de français de l'année 2013 (Vmbo) après avoir communiqué avec le professeur du groupe Havo 4. Ce groupe consiste en dix élèves d'environ 16 ans qui ont choisi le français comme langue étrangère à côté de l'anglais. L'examen choisi était construit pour Vmbo 4, qui est un examen pour des élèves du même âge, mais qui sont sur un niveau plus bas que les élèves de Havo 4. Après une concertation avec le professeur, nous pensons que ce niveau convient pour faire le test avec ce groupe. Puis, nous avons pris deux textes d'environ cent mots dans lesquels nous avons construit cinq trous par texte. Pour chaque trou, nous avons construit quatre réponses parmi lesquelles les élèves doivent choisir la bonne option. Le premier texte a comme sujet l'obésité

⁴ Voir annexe

des jeunes et le deuxième texte traite de facebook. Nous avons choisi deux petits textes d'un sujet différent pour éviter le problème d'un manque de compréhension sur un sujet particulier.

Pour l'autre groupe, les élèves de Vwo 5, il s'agit de 19 élèves de l'âge d'environ 17 ans. Ce groupe a choisi le français comme langue étrangère à côté de l'anglais. Pour ce groupe aussi, nous avons pris des textes d'un examen sur www.examenblad.nl. Pour ce groupe, nous avons pris des textes d'un examen de l'année 2011 (Havo), car le professeur était sûr qu'il n'avait pas encore traité ces textes. Dans cet examen, nous avons choisi deux textes d'environ cent-cinquante mots de deux sujets différents, à savoir le mariage forcé des jeunes filles en Afrique et le tourisme de la drogue aux Pays-Bas. Pour le premier texte, nous avons construit huit trous et dans le deuxième texte nous avons fait quatre trous car ce texte était plus court que l'autre texte.

Les mots qui étaient enlevés des textes étaient des mots dont nous pensions qu'ils n'étaient pas trop difficiles à remplir aux trous à cause de l'information que donnent des mots qui les entourent. Nous avons enlevé des noms, des verbes et des adjectifs.

4.2 Le test

Dans les deux groupes, leur professeur a commencé le cours et après vingt minutes, nous avons pu faire le test. Nous avons expliqué aux groupes qu'il s'agissait d'un test pour contrôler leur compréhension du co-texte afin de remplir les trous. Par conséquent, les élèves étaient au courant de l'importance du co-texte dans le processus de choisir le bon mot. Après l'explication, nous avons distribué les feuilles et nous avons dit que les élèves avaient vingt minutes pour remplir les feuilles. Le groupe était au courant que ce test n'était pas pour une note mais ils ont travaillé sérieusement et ils ont bien essayé de remplir les questions. Il y avait quelques questions, mais ils n'étaient pas de nature grave, nous avons expliqué qu'ils doivent essayer de deviner le bon mot à l'aide du co-texte.

5 Résultats

5.1 Le groupe Vwo

Ce groupe n'a pas eu beaucoup de difficultés en remplissant les textes. La table ci-dessous montre les résultats des deux textes, nous allons traiter chaque texte à part.

Vwo	Pourcentage de bonnes réponses
Texte 1 (6 questions)	72% (sans question 1 et 4)
Texte 2 (4 questions)	68%
	Total (la moyenne des deux textes)
	70 %

5.1.1 Le premier texte

Le premier texte de ce groupe traitait d'une fille de huit ans à Yemen, qui a été forcée de marier un homme de trente ans. Sur les huit questions du premier texte, les élèves ont une moyenne de 1,7 fautes ce qui est 28% de fautes. En plus, il y a plusieurs élèves qui ont rempli le test sans fautes et il y a huit élèves sur dix-neuf qui n'ont fait qu'une faute. Aucun élève n'a fait plus que quatre fautes. Le score sur les questions diffère par question et selon l'information qui se trouve dans le texte et dans les options à choisir. La table ci-dessous montre les réponses par question ; le pourcentage accompagné d'un astérisque est la bonne réponse.

Item	A	B	C	D
1.1	5,3	5,3	89,5*	-
1.2	94,7*	5,3	-	-
1.3	5,3	10,5	84,2*	-
1.4	89,5*	-	5,3	5,3
1.5	-	5,3	36,8	57,9*
1.6	5,3	47,4	47,4*	-
1.7	89,5*	5,3	-	5,3
1.8	-	68,4*	-	31,6

En ce qui concerne la première question, nous constatons qu'il n'y avait que deux élèves qui l'ont fait fautivement. Ce bon score c'est peut-être parce que le mot qu'ils ont dû remplir se trouvait déjà dans le titre du texte, dans une phrase presque pareille. Le titre était : *Mariée de force à 8 ans, elle*

obtient le divorce. Le mot à remplir se trouvait dans cette phrase dans laquelle nous avons souligné le mot à remplir : *Deux mois après être mariée de force avec un homme de 30 ans, elle vient d'obtenir le divorce auprès de la justice de Yemen*. Nous pensons que la combinaison des mots « *mariée de force* » est tellement explicite qu'il n'est pas très difficile à remplir dans une autre phrase où on voit la combinaison « *de force* ».

Les résultats nous montrent que c'est vrai que cette question n'était pas très difficile, car 88,24 % des élèves ont donné la bonne réponse. À cause de la répétition de la collocation du titre, nous pensons que cette question ne nous aide pas pour faire une analyse sur l'effet d'un co-texte sur la capacité de choisir le bon mot dans une phrase. Il s'agit plutôt d'un contrôle si les élèves ont bien lu le titre. Par conséquent, quand les élèves ont bien lu le titre, cette première question n'était pas très difficile. À cause de cette répétition dans la question, nous avons décidé de ne pas compter cette question dans le score total du groupe Vwo et non plus dans le score total (l'ensemble des deux groupes) car cela nous semblait plus juste. Nous avons quand-même noté le résultat de cette question au tableau pour montrer le score qui nous paraît haut. Une autre question faible est la question quatre. Cette question n'était pas construite d'une bonne façon, car nous avons oublié d'enlever le pronom possessif « sa » du texte ce que nous n'avons pas enlevé dans les réponses. La phrase était : *Mariée contre sa 4 , Nojoud a été forcée par ses parents à habiter chez son mari*. Les options pour le remplissage étaient :

Les options étaient : 4. **a. sa volonté**

b. son sentiment

c. ses parents

d. sa vie

Car une des élèves a remarqué en classe que le pronom possessif se trouvait encore dans le texte, par conséquent, les autres élèves n'avaient que le choix entre option a et d. Il faut noter que la plupart des élèves a choisi la bonne option, mais il y a aussi quelques-uns qui ont quand-même choisi une mauvaise réponse. Cette faute pourrait être la preuve de plusieurs choses, la première pourrait être que l'élève n'ait pas pu faire le choix entre les deux options contenant le pronom personnel « sa », le deuxième soit qu'ils n'aient pas pris garde à l'adjectif possessif. Tout le monde a entendu la question de l'élève, mais peut-être qu'ils l'aient oublié plus tard. Quand ils l'ont oublié, il y a une indication qu'ils ne lisent pas très bien l'information dans le texte de même que l'information dans la question ou qu'ils n'avaient pas bien écouté la question de l'autre élève. À cause de la faiblesse de cette question, nous avons décidé d'enlever cette question dans le score total du groupe Vwo.

Une autre question qui a montré un bon score était la deuxième. Dans cette question il n’y avait pas de mot qui se trouvait autre part dans le texte, donc le choix dépendait totalement de l’information du co-texte. La phrase était : *Son père, qui avait 2 le mariage, a été privé son autorité parentale.*

Les options étaient :2 **a. arrangé**

- b. arrêté
- c. oublié
- d. ouvert

Nous pensons que les élèves ont bien fait cette question à cause de la phrase, qui donne assez d’information sur le père. Si l’élève comprend qu’il s’agit d’un mariage arrangé qui n’était pas le choix de la fille et quand il comprend que le père, qui a été privé de son autorité parentale, n’a plus rien à dire sur la fille, a fait quelque chose qui n’est pas accepté. Par conséquent, il a fait quelque chose de mal en ce qui concerne le mariage : l’arrangement. En plus, il se peut que les autres options dans cette question soient connues par les élèves ce qui pourrait être la raison pour le bon choix.

La question qui montre le pire score est une question qui ne contient que des infinitifs. La phrase et celle qui précédait étaient : *La fillette a été battue et intimidée. Elle a réussi à 6 et est allée au tribunal pour porter plainte.*

Les options étaient : 6 a. tomber amoureux

- b. participer
- c. s’enfuir**
- d. jouer

Dans cette question, la plupart des élèves a fait un mauvais choix parmi les quatre options. Il est possible que la phrase soit trop difficile pour les élèves ce qui implique des difficultés en ce qui concerne le bon choix. Par exemple la collocation « porter plainte » pourrait être inconnu ou le mot « tribunal » n’était pas très connu. En plus, il est possible qu’ils ne connaissent pas le verbe « s’enfuir » ce qui le rend difficile à choisir. Nous voyons que la plupart des élèves, qui avaient choisi une option fautive, ont choisi le mot « participer » peut-être que ce mot soit mieux connu que « s’enfuir » et qu’il paraisse un meilleur choix qu’un mot qu’ils ne connaissent pas du tout.

5.1.2 Le deuxième texte

Le deuxième texte traitait du tourisme de la drogue aux Pays-Bas, un sujet qui était aussi dans les actualités il y a quelques semaines, ce qui pourrait avoir un effet sur les réponses. Sur les quatre questions accompagnant ce texte, les élèves ont une moyenne de 1,3 fautes ce qui est 32,5% de

fautes. Ici, nous voyons qu'il y a cinq élèves qui n'ont fait aucune faute et qu'il n'y a pas d'élèves qui ont fait plus de trois fautes.

Item	A	B	C	D
2.1	5,3	89,5*	5,3	-
2.2	52,6*	10,5	10,5	26,3
2.3	5,3	84,2*	-	10,5
2.4	5,3	42,1	36,8*	15,8

La première question n'est presque pas faite de façon fautive, mais nous constatons que la bonne option se trouvait déjà autre part dans le texte. Par conséquent, les élèves ont dû choisir à l'aide du co-texte qui devrait donner assez d'information sur le mot. On parle du cannabis et des coffee shops au début du texte et la phrase à remplir était : *Le ministère de la Justice néerlandais s'est prononcé sur le tourisme 1 la semaine dernière.*

Les options étaient : 1.a. des personnes âgées

b. de la drogue

c. des jeunes

d. de la fête

Il y a plusieurs possibilités pourquoi les élèves ont presque tous choisi le bon mot. La première possibilité est la connaissance sur les mots comme cannabis, coffee shops et donc peut-être qu'ils connaissent la collocation « le tourisme de la drogue » du néerlandais « drugstoerisme » dont on parle dans les actualités d'aujourd'hui. La deuxième possibilité est qu'ils ne connaissent pas le mot « drogue » mais qu'ils font un lien avec le mot « drugs » qu'ils connaissent d'une autre langue. En plus, il y a encore d'autres possibilités comme par exemple l'élimination des autres options qui étaient moins convenables dans la phrase donnée. Toutefois, il faut noter que nous faisons des suggestions sur ce que les élèves ont fait lors du test, mais nous ne savons pas ce qui se passait dans les têtes des élèves.

La dernière question de ce texte est remplie de façon fautive par la plupart des élèves. Il s'agit d'une phrase qui demande de remplir un éclaircissement sur la quantité de cannabis qu'on peut acheter à la fois.

Il y avait ces options : 4.a. normale

b. énorme

c. réduite

d. absolue

Ici, il faut choisir si une quantité de trois grammes à la fois est normale, énorme ou quelque chose d'autre. Nous pensons qu'il est difficile ici de regarder les fautes faites comme absolues, car on peut penser que trois grammes est beaucoup ou normale ou une des autres options.

5.2 Le groupe Havo

Ce groupe consistait en dix élèves qui ont rempli deux textes, chacun avec cinq questions. Ils ont eu vingt minutes pour remplir les tests et ce groupe a bien utilisé tout le temps possible.

Havo	Pourcentage de bonnes réponses
Texte 1 (5 questions)	46%
Texte 2 (5 questions)	52%
	Total (la moyenne des deux textes)
	49 %

5.2.1 Le premier texte

Le premier texte traitait de l'obésité et des récompenses qu'on offre dans des menus qui sont mauvais pour la santé. Pendant le test, il y avait plusieurs élèves qui ont dit qu'ils ne connaissaient pas les options dans les questions. Cette incompréhension se montre aussi dans les résultats. Sur les cinq questions, ils ont une moyenne de 2,7 fautes ce qui est 54% de fautes.

Item	A	B	C	D
1.1	-	60	20	20*
1.2	90*	-	10	-
1.3	80*	-	10	10
1.4	-	50	30	20*
1.5	10	10*	60	20

En ce qui concerne la première question, presque aucun élève n'a donné la bonne réponse et nous pensons que les options étaient trop difficiles pour les apprenants de ce niveau. La phrase à remplir était : *Le comté de Santa Clara, au sud de San Francisco, vient d'interdire aux restaurateurs d'offrir des 1 dans les menus enfants.*

Les options étaient : 1.a. remises

b. informations

c. fautes

d. jouets

Ils n'avaient pas le droit d'utiliser un dictionnaire pendant les tests et nous pensons qu'ils ont choisi le plus souvent pour « informations » parce que ce mot était connu par eux et les autres ne l'étaient pas. Il va de même pour question cinq, dans laquelle ils ont dû remplir le mot « mesure ». Ce mot se présente au début du texte, mais il est possible que l'élève n'ait aucune idée de la définition de ce mot. Les autres choix étaient des mots plus connus : « parents », « enfant » et « nourriture ». Ce manque de connaissance pourrait être une cause pourquoi huit enfants sur dix ont choisi le mauvais mot. Ce texte paraissait d'être trop difficile pour ce groupe, car si on suit Nation (2001) qui proposait que les élèves doivent comprendre 95% du texte, nous pensons que ce n'était pas le cas pour ce texte, ce qui montre le résultat médiocre.

5.2.2 Le deuxième texte

Quant au deuxième texte, le groupe a un score légèrement plus positif. Ce texte avait comme titre « Facebook, cliquez, vous êtes connus ! » et parle de la publication des données personnelles des utilisateurs de Facebook. Ce texte qui a aussi cinq questions est un peu mieux fait que le premier texte ; la moyenne est 2,4 fautes, 48% de fautes.

Item	A	B	C	D
2.1	70*	10	20	-
2.2	20	20	30*	30
2.3	10	30	30*	30
2.4	10	10	70*	10
2.5	-	20	20	60*

Dans ce texte, il y a deux mots à remplir qui étaient bien fait par la plupart des élèves et les autres mots n'étaient pas bien choisis par la majorité du groupe. Ils ont eu des difficultés avec le remplissage du mot dans cette phrase : *Facebook a offert les données personnelles de ses 2 à des entreprises qui font de la publicité sur leur site.*

Les options étaient : 2.a. adversaires

b. ennemis

c. utilisateurs

d. créateurs

Il est possible que les élèves ne connaissent pas les différents mots et que l'information dans la phrase ne soit pas suffisante ou d'un niveau trop élevé pour que les élèves puissent faire le bon choix.

5.3 Le total

Les résultats des tests montrent que la plupart des questions est bien rempli. Il y avait des variations dans le score selon le cas. Par exemple, il y avait des mots que les apprenants n'avaient jamais vus et pour lesquels le co-texte ne paraissait pas une source suffisante pour permettre les élèves de choisir le bon mot. Toutefois, en regardant le résultat en général des apprenants, nous voyons que la moyenne des deux groupes est un score de 59,5% (sans les deux questions du groupe Vwo). Ce résultat montre que la plupart des réponses étaient les bonnes. La graphique ci-dessous montre les résultats totaux des deux groupes (Sans les questions 1 et 4 du premier texte du groupe Vwo).

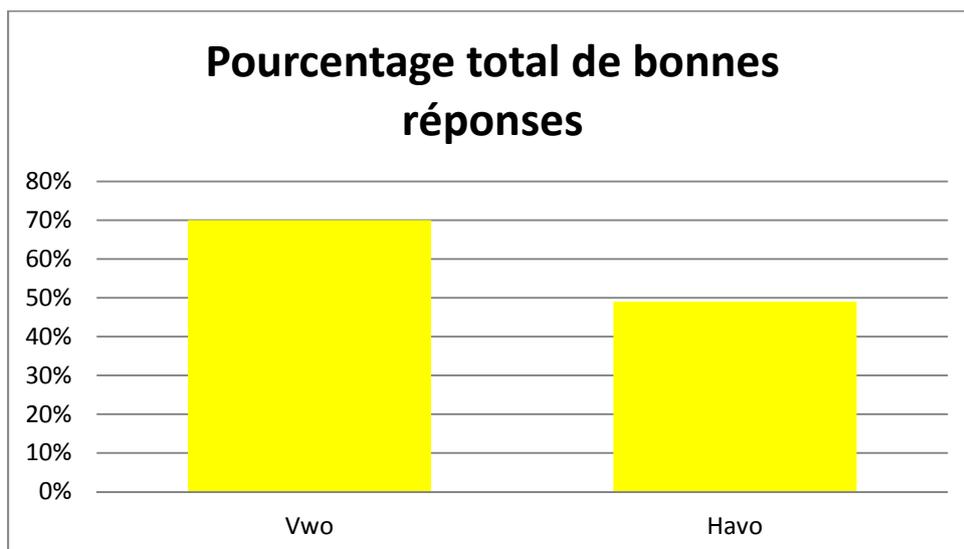


Fig. 3. Le score total aux tests

Ce que nous avons constaté est que le groupe Vwo a fait moins de fautes que le groupe Havo et qu'il y a une légère variation dans le pourcentage des fautes selon le texte. La graphique ci-dessous montre les résultats des deux groupes, mais pour le groupe Vwo, nous n'avons pas compté les questions 1 et 4 du premier texte dans le score.

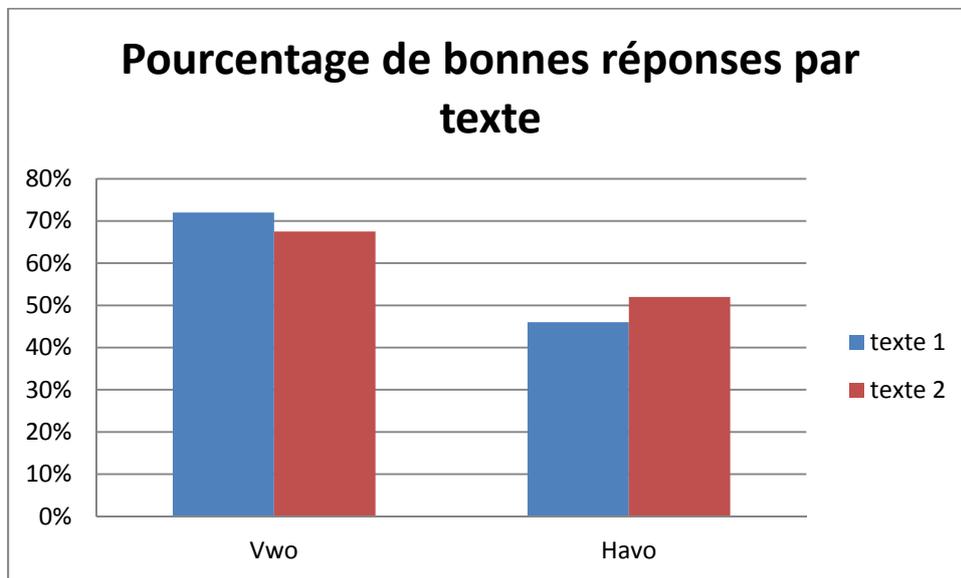


Fig. 2. Le résultat des deux groupes.

Il faut noter que les textes 1 et 2 pour les deux groupes n'étaient pas les mêmes, mais nous avons les placés ensemble pour voir s'il y a une différence entre le score du premier texte et du deuxième. Le graphique montre que les deux groupes ont un score différent selon le texte, mais les scores ne varient pas énormément.

Nous voyons que le groupe Vwo a un score plus élevé à chaque texte. Si nous ajoutons les scores des deux textes ensemble, nous voyons que la moyenne des deux groupes montre une différence claire. Le score total de Vwo est 70% de bonnes réponses et le score total de Havo est 49% de bonnes réponses.

Nous avons constaté qu'il y a des différences entre les deux groupes et que certains trous étaient difficiles à remplir. Toutefois, il y avait plusieurs éléments qui ont pu influencer le résultat du test. Dans la discussion nous allons traiter différents points qui ont attirés notre attention.

5.4 Discussion

Nous avons constaté quelques différences entre les deux groupes et entre les textes, mais il faut prendre en considération quelques éléments. Il est possible que le niveau des textes fût trop difficile pour le groupe Havo, même s'il s'agissait des textes (niveau Vmbo) approuvés par leur professeur. Ce groupe avait plus de difficulté avec le remplissage des tests que le groupe Vwo. À cause d'un manque

de temps pour avoir une idée claire du niveau des élèves, nous avons demandé à l'enseignant où chercher les textes pour en faire le test. Le professeur des deux groupes nous a donné une indication et nous avons suivi cette indication. Pourtant, il est possible que le niveau ou le thème des textes soit trop difficiles ou déjà connus par les élèves.

5.4.1 Le groupe Vwo

En ce qui concerne le groupe Vwo, nous avons constaté que le premier texte était d'un sujet connu par le groupe. Ils ont dit qu'ils connaissent des textes sur la fille qui est mariée de force. Toutefois, le professeur nous a assurés qu'ils n'ont pas vu ce texte avant, mais qu'il y a plusieurs textes qui traitent de cette fille et son histoire à elle. De plus, il y avait deux questions faibles dans le test pour le premier texte. Par suite, à cause de la faiblesse de ces deux questions faibles, nous avons décidé d'enlever ces deux questions dans le score total du groupe Vwo pour faire une bonne comparaison avec l'autre groupe ce qui nous semble être plus juste. Au début, le nombre des questions n'était pas égal, car les textes de Vwo étaient légèrement plus longs. Sans compter dans le total les deux questions du premier texte de Vwo, le nombre total des questions dans les groupes était le même, dix questions par groupe. Ce changement n'a guère changé les résultats du premier texte de Vwo, le pourcentage des fautes dans le premier texte était 30% avant la désaffectation des deux questions et après, c'était 28%. Le fait reste que le groupe Vwo montre un meilleur résultat que le groupe Havo. Toutefois, le fait que les deux groupes n'ont pas eu les mêmes textes rend une comparaison absolue plus difficile. Or, Il faut faire un choix pour garantir le bon niveau du texte, qui se joint au niveau des élèves.

5.4.2 Le groupe Havo

Les élèves de ce groupe avaient des problèmes de compréhension en faisant les tests. Le texte sur l'obésité contient des mots qui traitent de la santé ; si les élèves ne connaissent guère du vocabulaire sur ce sujet, il est difficile de remplir les trous. Par conséquent, ce test ne montre peut-être pas leur capacité de remplir les trous dans un texte à cause du thème. Le deuxième texte de Havo parle d'une manifestation contre Facebook qui a publié les données personnelles des utilisateurs. Nous pensons que ce sujet est plus connu par les élèves de l'âge de seize ans. Les résultats du test se joignent à notre présupposition car le deuxième texte est mieux fait que l'autre texte.

5.4.3 Le total

Pour faire un bref résumé, il paraît d'être difficile de composer un test qui convient au niveau des élèves. On ne sait pas quels processus se présentent dans les têtes des élèves et le niveau des textes paraît d'être difficile à estimer. Puis, comme nous avons déjà mentionné (p. 21), le texte à trous

demande un effort complexe de l'apprenant. Cela pourrait être une indication des difficultés du groupe Havo. Les élèves de ce niveau ont peut-être moins d'expérience dans ces tâches que le groupe Vwo. En plus, le thème du texte semble avoir un effet sur la compréhension du texte et aussi sur la compréhension des options à choisir pour le remplissage. Comme le groupe Vwo a eu un texte sur un sujet qu'ils connaissaient déjà et un texte sur un sujet dont on parle aussi dans les actualités d'aujourd'hui, nous pensons qu'ils pourraient avoir eu un avantage, que les élèves du groupe Havo n'avaient pas. En plus, le groupe Vwo était composé de dix-neuf élèves alors que l'autre groupe ne comptait que dix élèves, cette différence de nombre pourrait avoir un effet sur les résultats du test. Ensuite, il est possible qu'il y ait des élèves qui peuvent comprendre le texte et qui comprennent les options, mais qui ne sont pas de bons lecteurs. De cette façon, ce test ne montre pas leur capacité de choisir le bon mot, mais il montre la capacité de bien lire un texte et d'y enlever la bonne information.

6 Conclusion

En ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, l'explication du sens des mots en combinaison avec des répétitions régulières semble une bonne méthode pour apprendre du lexique. L'explication des différents sens et l'application dans différentes situations fait que l'apprenant connaît plusieurs caractéristiques d'un même mot, ce qui résulte en un bon usage du mot dans les différents contextes. Pour tester l'acquisition du vocabulaire, nous avons utilisé des textes à trous pour voir si le co-texte pourvoit les élèves d'assez d'information pour remplir les trous. Les résultats de la recherche sur une école secondaire nous montrent que la plupart des trous était bien rempli, mais que les résultats diffèrent selon le niveau et l'âge des élèves. Quand les apprenants ont plus de connaissance de la nouvelle langue, ils peuvent mieux profiter de l'information dans le texte. Cependant, nous insistons sur le résultat du groupe d'apprenants en total. Le score de l'ensemble était 59,5% de bonnes réponses. C'est pourquoi nous pensons que les textes à trous sont une bonne méthode pour munir les élèves d'assez d'input nécessaire pour le remplissage du vocabulaire. Toutefois, il faut être conscient du niveau des élèves, car quand la connaissance de la langue n'est pas encore assez développée, l'information dans le texte ne paraît pas donner toute l'information nécessaire pour que l'élève puisse remplir le trou correctement.

Les résultats des tests sont la base pour ne pas rejeter l'hypothèse que nous avons proposée au début de l'article :

- *Les élèves peuvent dériver et trouver le bon mot qui doit être rempli au trou à l'aide du co-texte.*
- Oui, le co-texte paraît donner assez d'information pour que les apprenants puissent remplir les trous.

Nous pensons que l'information dans le texte est suffisante pour remplir les trous, mais le score varie selon le niveau. Toutefois, les résultats des deux groupes nous montrent qu'ils ont au moins rempli la moitié des trous correctement et le groupe Vwo a même rempli 70% des trous correctement.

Cette recherche nous a appris qu'il est difficile de contrôler le processus qui se présente dans les têtes des apprenants. C'est pourquoi il se peut que les questionnaires accompagnant le texte à trous donnent plus d'information sur les expériences des élèves. Par conséquent, il pourrait être plus facile d'analyser les différents scores selon le niveau des élèves. Une autre possibilité est l'usage des textes à trous pour tester si les élèves comprennent la structure d'un texte. De cette façon, le remplissage des mots montre la compréhension du texte mais aussi des relations entre les différents alinéas. Une bonne idée serait de faire un questionnaire sur ce que les élèves pensent d'un texte à trous et

comment ils remplissent un trou. Car le processus dans les têtes et la façon dont ils choisissent un certain mot pourrait nous donner une image plus claire de l'acquisition et de l'apprentissage de la langue.

7 Bibliographie

- Aitken, K. 1977, Using cloze procedure as an overall language proficiency test. *TESOL Quarterly* 11:59-67.
- Bialystok, E. & Howard, J. 1979, Inferencing as an aspect of cloze test performance. *Working Papers on Bilingualism* 17:24-36.
- Carter, R. 1992, *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*, London and New York.: Routledge.
- Chang, A. C-S., & Read, J. 2006, The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375–397.
- Chomsky, N. 1975, *Reflections on language*, New York: Pantheon books.
- Cohen, A. 1998, *Strategies in learning and using a second language*, New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Corder, S. 1967, The significance of learner's errors, *International Review of Applied Linguistics* 5 (4): 161-70.
- Ellis, R. 1990, *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, N.C. 1997, Vocabulary acquisition : Word structure, collocation, word-class and meaning. In N. Schmitt an M. McCarthy (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraser, C.A. 1999, Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Gipe, J. & Arnold, R. 1979, Teaching vocabulary trough familiar associations and contexts, *Journal of Reading Behavior*, 11, 282-285.
- Graham, S. 1997, *Effective language learning*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Haastrup, K. 1989, *Lexical inferencing procedures, Part 1 and Part 2*, Copenhagen: Handelshojskolen i Kobenhavn.
- Hulstijn, J.H. 2001, Intentional and incidental second-language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity, in P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J.R., Stein. M.L. & Wysocki, K. 1984, Learning vocabulary through reading, *American Educational Research Journal*, 21, 767-787.
- Jongsma, E. 1980, *Cloze Instruction Research: A Second Look*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Kelly, P. 1990, Guessing: no substitute for systematic learning of lexis, *System*, 18, 199-208.
- Kennedy, G. 1987, Expressing temporal frequency in academic English, *TESOL Quarterly*, 21, 69-86.
- Krashen, S. 1981, *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon Press.

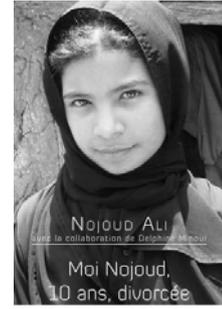
- Krashen, S. 1985, *The Input Hypothesis: Issues and implications*, New York: Laredo Publishing Company, Inc.
- Laufer, B. 1997, What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect learning of words. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Munoz, C. 2008, Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press 29/4: 578–596.
- Nagy, W. 1997, On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 64-83). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J., 1976, A program for language testing research. *Language Learning* Special Issue no. 4:141-166.
- Oller, J., Jr. & Conrad, C. 1971, The cloze technique and ESL proficiency. *Language Learning* 21:183-195.
- Ringbom, H. 1987, *The Role of the First Language in Foreign Language Learning* Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Rivers, W. 1981, *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Samuels, S.J., Dahl, P. & Archwamety, T. 1974, Effects of hypothesis/test training on reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 66, 835-844.
- Schmitt, N. 2008, Review article: Instructed second language vocabulary learning, *Language Teaching Research*, 12, 329-363.
- Stansfield, C. & Hansen, J. 1983, Field Dependence-Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance, *Tesol Quarterly*, Vol. 17, No. 1,.
- Sternberg, R.J. 1987, Most vocabulary is learned from context. In M.G. McKeown and M.E. Curtis (eds) *The Nature of Vocabulary Acquisition* (pp. 89-105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Swan, M. 1997, The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Takač, V. 2008, *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Zarevski, P. 1994, *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
www.examenblad.nl consulté le 27-05-2013

8 Annexe

1. Test VWO 5

Texte 1

Mariée de force à 8 ans, elle obtient le divorce.



Nojoud a 8 ans. Deux mois après avoir été 1 de force avec un homme de 30 ans, elle vient d'obtenir le divorce auprès de la justice de Yemen. Son père, qui avait 2 le mariage, a été privé de son autorité parentale.

Au Yemen, l'âge minimal pour se marier est 15 ans. Mais la loi prévoit que des contrats de mariage peuvent être signés avec des filles beaucoup plus jeunes. Dans ce cas, les relations 3 sont interdites tant que la jeune fille n'a pas encore atteint l'âge de la puberté. Mariée contre sa 4, Nojoud a été forcée par ses parents à habiter chez 5. La fillette a été battue et intimidée. Elle a réussi à 6 et est allée au tribunal pour porter plainte. Touché par son histoire, un juge a décidé de la mettre en sécurité et d'arrêter le père et le mari de 7. Ce dernier n'a pas été condamné. Il a même reçu une compensation financière pour qu'il ne s'oppose pas au divorce. Nojoud a été placée chez l'un de ses oncles. Selon son avocate, il existe « des milliers de cas 8, mais il n'y a jamais eu de sanction.

- | | |
|--|--|
| 1. A. abandonnée
B. déménagée
C. mariée
D. prise | 5. A. sa grand-mère
B. une copine
C. son oncle
D. son mari |
| 2. A. arrangé
B. arrêté
C. oublié
D. ouvert | 6. A. tomber amoureuse
B. participer
C. s'enfuir
D. jouer |
| 3. A. familiales
B. amicales
C. sexuelles
D. heureuses | 7. A. la petite fille
B. la mère
C. la femme
D. l'homme |
| 4. A. sa volonté
B. son sentiment
C. ses parents
D. sa vie | 8. A. étrangers
B. pareils
C. amusants
D. différents |

Texte 2

Le cannabis réservé aux fumeurs locaux ?

« Il sera plus difficile pour les touristes d'acheter du cannabis dans les coffee shops ». Le ministère de la Justice néerlandais s'est prononcé sur le tourisme 1 la semaine dernière. Une proposition de loi dans ce sens sera soumise au Parlement avant la fin de l'année. Chaque année, des millions d'étrangers se rendent aux Pays-Bas, notamment dans les régions 2 avec la Belgique et l'Allemagne, pour consommer du cannabis vendu dans les coffee shops. Le va-et-vient des « touristes de la drogue » fait grincer des dents dans le pays. Des initiatives viennent d'être prises pour 3 le phénomène. Ainsi, à Maastricht, l'accès aux coffee shops est désormais réservé aux détenteurs d'une carte de membre. Et l'on ne peut acheter qu'une quantité 4 de cannabis à la fois, à savoir trois grammes au maximum.

1. A. des personnes âgées
B. de la drogue
C. des jeunes
D. de la fête

2. **A. frontalières**
B. sous-développées
C. isolées
D. urbaines

3. A. promouvoir
B. limiter
C. commencer
D. accélérer

4. A. normale
B. énorme
C. réduite
D. absolue



Texte 1

Une solution contre l'obésité?

Le comté de Santa Clara, au sud de San Francisco, vient d'interdire aux restaurateurs d'offrir des 1 dans les menus enfants. On a pris cette mesure pour lutter contre le surpoids chez les enfants. 20 % des Américains âgés de 6 à 19 ans sont considérés comme 2. « La nourriture qui est mauvaise pour 3 devient encore plus séduisante quand il y a un petit cadeau compris. Avec cette mesure on essaie 4 les 'récompenses' », affirme le président du comté qui a introduit l'interdiction. 5 doit prendre effet dans trois mois.

1. A. remises
B. informations
C. fautes
D. jouets

2. **A. obèses**
B. malades
C. sains
D. heureux

3. **A. la santé**
B. l'humeur
C. la famille
D. la faim

4. A. de promouvoir
B. d'augmenter
C. couper
D. d'éviter

5. A. les parents
B. la mesure
C. l'enfant
D. la nourriture



Texte 2



Facebook : cliquez, vous êtes connus !

Sur Facebook, des groupes ont 1 contre le manque de respect pour la vie privée des membres. D'autres disent même de quitter définitivement le site. Pourquoi ? Facebook a offert les données personnelles de ses 2 à des entreprises qui font de la publicité sur leur site. Quand vous 3 sur une publicité, Facebook donne votre 4 à celui qui a placé l'annonce. Celui-ci peut alors vous envoyer des pubs personnalisées. Le patron de Facebook a reconnu des « erreurs » et a affirmé que les options de confidentialité vont être changées. Selon lui, à l'avenir on fera plus 5 à la vie privée des utilisateurs.

1. **A. protesté**
B. applaudi
C. parlé
D. écrit

4. A. âge
B. argent
C. nom
D. portable

2. A. adversaires
B. ennemis
C. utilisateurs
D. créateurs

5. A. avantage
B. de fautes
C. annonces
D. attention

3. A. écrivez
B. appelez
C. cliquez
D. voyez